

## ABORDĂRI MODERNE ÎN DEZVOLTAREA VOCABULARULUI ELEVILOR

### MODERN APPROACHES IN DEVELOPING STUDENT VOCABULARY

*Patricia-Maria Georgescu, profesoară,  
Palatul Copiilor, municipiul Râmnicu Vâlcea, România  
doctorandă, UPS „Ion Creangă” Chișinău,  
Patricia-Maria Georgescu, teacher,  
Children's Palace Râmnicu Vâlcea, Romania  
PhD student, “Ion Creanga” SPU Chisinau,  
ID ORCID 0000-0001-9979-8320*

CZU 81'276.6

#### Abstract

The modern approach to learning from an intercultural perspective involves structuring didactic interventions with which students can succeed in learning and then put into practice what they have learned. In order to carry out an efficient activity, the language teacher must consider two types of operations in the design and development of lessons: activities of assimilation and structuring of knowledge and skills, communication activities. The training of intercultural communication skills is based both on the assimilation of knowledge and capacity building, as well as on their updating and correlation in various contexts.

**Key-words:** teaching activity, skills, communication, design, structuring

#### Rezumat

Abordarea modernă a învățării din perspectivă interculturală presupune structurarea unor intervenții didactice cu ajutorul cărora elevii să reușească să învețe și, ulterior, să pună în practică ceea ce au învățat. Pentru a realiza o activitate eficientă, profesorul de limbă trebuie să aibă în vedere două tipuri de operațiuni în cadrul proiectării și desfășurării lecțiilor: activități de asimilare și structurare a cunoștințelor și capacităților, activități de comunicare. Formarea competențelor de comunicare interculturală se bazează atât pe asimilarea de cunoștințe și formarea de capacități, cât și pe actualizarea și corelarea acestora în contexte diverse.

**Cuvinte-cheie:** activitate didactică, competențe, comunicare, proiectare, structurare

Într-o societate multiculturală și multilingvă, capacitatea unui individ de a comunica și de a se integra pare a fi una dintre competențele de bază. Dar ce înseamnă să poți acționa într-un context internațional? O astfel de persoană este suficient de competentă din punct de vedere comunicativ și cultural pentru a participa, a coopera și interacționa cu alte persoane dintr-o varietate de medii, atunci când este conștientă și respectuoasă față de diferitele valori culturale, schemele de comunicare și tiparele de comportament comunicativ ale interlocutorului. Vocabularul contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare și este îmbogățit mai ales în timpul școlarității. Utilizarea adecvată a vocabularului în diverse contexte de comunicare demonstrează capacitatea individului de adaptare la cerințele societății moderne, aflată într-o dinamică continuă.

Numărul de cuvinte din vocabularul de bază al unei persoane determină nivelul înțelegerii unui text [2]. Sensul cuvintelor corelează foarte mult cu nivelul de înțelegere a citirii, în general. În plus, cunoașterea semnificațiilor cuvintelor dintr-un text este un factor de predicție excelent pentru cât de bine o persoană va citi acel text. Pentru a ajuta elevii să-și mărească bagajul de cuvinte, cadrele didactice ar putea să-i învețe să folosească indiciile contextuale din text. Specialiștii au sugerat mai multe posibilități pentru o astfel de învățare: copiii să învețe tehnici de identificare a indicilor din context [1], să învețe strategii specifice pentru derivarea sensurilor cuvintelor [26], să învețe aplicații flexibile care se apropie de

derivarea sensurilor cuvintelor [9], să înțeleagă sensurile cuvintelor ca strategie generală de înțelegere [16].

În general, se acceptă faptul că oamenii sunt expuși la aproximativ 88.700 de familii de cuvinte diferite în perioada dintre debutul școlarității și până la terminarea liceului [14]. Învăță aproximativ jumătate din aceste cuvinte în medie sau aproximativ 3.000 de noi semnificații ale cuvintelor pe an [10; 28]. Având în vedere aceste cifre, este evident că marea majoritate a cuvintelor nu devin parte a vocabularului pe baza lecturii unui elev, prin instruire directă. În activitatea de instruire, un profesor prezintă undeva la 300 până la 400 de cuvinte pe parcursul unui an școlar [23]. Deși este un număr semnificativ, acesta nu depășește cu mult media de 3.000 de cuvinte menționată mai sus [14]. Dacă elevii nu învață aceste cuvinte în mod sistematic, singura alternativă practică este ca ei să le deducă înțelesul din context, mai exact, să învețe cuvinte întâmplător, în textele pe care le citesc. Trei mii de cuvinte învățate pe an pare a fi un număr mare, dar Nagy și Herman [15] au sugerat că poate fi explicat folosind estimări ale învățării elevilor din context și din volumul de lectură parcurs. Dacă un elev citește o oră pe zi, 100 de cuvinte pe minut timp de 300 de zile, acel copil ar citi 1.800.000 de cuvinte pe an. Dacă 5% dintre aceste cuvinte sunt necunoscute (presupunând că această lectură se află la nivelul instrucțional al cititorului), atunci acel elev ar descoperi aproximativ 90.000 de cuvinte necunoscute. Estimările din mai multe studii sugerează că elevii vor învăța aproximativ 5% până la 12% din cuvintele pe care nu le cunosc, dintr-o singură expunere în context [15]. Această evaluare ar reprezenta 4.500 de cuvinte noi în fiecare an, suficient de confortabil pentru a îndeplini așteptările specialiștilor. Graves [10] a estimat că numărul de cuvinte dobândite din context pe parcursul unui an școlar de către un elev este între 1.000 și 5.000, numărul exact depinzând atât de numărul de texte parcurse, cât și de capacitatea elevului de a citi. El a sugerat că o diferență de 4 cuvinte între estimările superioare și inferioare ale învățării vocabularului se acumulează pe parcursul unui singur an școlar și că decalajul crește, în termeni absoluți, pe măsură ce elevii înaintază în școală.

Potrivit lui Stanovich [25], dificultatea poate fi explicată printr-o interacțiune între cunoașterea vocabularului și abilitatea de a citi. Elevii care sunt cititorii buni parcurg cantități mai mari de texte decât cei cu abilități reduse de citire. Astfel, cititorii experimentați sunt expuși la mai multe cuvinte și pot înțelege un număr mai mare de semnificații din context decât colegii de clasă care se confruntă cu dificultăți în lecturare. Ei rețin semnificațiile unui număr mai mare de cuvinte întâmplător, făcând citirea mai ușoară. Opusul acestora, cititorii care nu sunt abili, experimentează un ciclu negativ. Încep cu un vocabular mai mic de cuvinte, sunt expuși la mai puține texte și citesc mai puține cuvinte. În plus, probabil că vor fi mai puțin capabili să utilizeze eficient contextul pentru a obține semnificațiile cuvintelor noi, reducându-și astfel capacitatea de a-și extinde vocabularul prin lectură întâmplătoare. Acest lucru conduce la un decalaj mare între cititorii buni și cei neînzestrați, Stanovich numindu-l „Efectul Matei”, care face aluzie la un pasaj din „Cartea lui Matei” (în engl. Book of Matthew) în care se afirmă că bogații devin mai bogați, iar cei săraci devin mai săraci [12].

Numărul de cuvinte învățate de către elevi prin citire în context este semnificativ mare. Folosind cifrele lui Graves [10], un cititor desăvârșit va învăța de cinci ori mai multe cuvinte prin lectură decât o va face un cititor care se descurcă mai greu. Pentru acei elevi care învață

aproape 5.000 de cuvinte noi prin parcurgerea benevolă a unor texte, 300 - 400 de cuvinte suplimentare cu care s-ar putea familiariza prin instruire directă [23] ar avea un efect mai puțin semnificativ decât pentru acei elevi a căror învățare accidentală ar asigura în mod normal o creștere a vocabularului de lectură de aproximativ 1.000 de cuvinte. Întrebarea care se pune este dacă predarea vocabularului în timpul disponibil pentru instrucțiuni de citire este utilă. Mai mult, ar trebui să identificăm acel vocabular pentru care instruirea este într-adevăr necesară în parcurgerea curriculumului de lectură și să determinăm beneficiul real în a preda elevilor cuvinte individuale spre deosebire de prezentarea instrucțiunilor de analiză contextuală a sensului cuvintelor [5; 23; 26]. Dacă majoritatea cuvintelor sunt învățate în context și există diferențe mari în vocabularul individual, s-ar părea că pentru a crește numărul de cuvinte noi pe care elevii îl învață în fiecare an, cadrele didactice ar trebui să procedeze astfel: a) să crească cantitatea de lectură pe care o studiază copiii, (b) să utilizeze în predare învățarea cuvintelor noi. Aceste concluzii reies din studiile care au fost derulate pentru a identifica modalitatea prin care elevii pot să învețe cuvintele din context, prin indiciile din context sau prin instrucțiuni într-un proces mai general de învățare [12]. .

McKeown [13] a constatat că cititorii neexperimentați sunt semnificativ mai puțin eficienți în ceea ce privește înțelegerea cuvintelor din context. Au o perioadă mai lungă de procesare a sensului cuvântului și întâmpină o mai mare dificultate în găsirea suprapunerilor informațiilor derivate din mai multe contexte. O posibilă implicație a acestei cercetări este că elevii ar putea fi învățați proceduri pentru înțelegerea sensului cuvintelor în context, astfel încât acestea să-i determine să fie eficienți în procesarea textelor pe care le citesc.

Studiile privind utilizarea contextului în înțelegerea sensului unui text [1; 18; 26:27] au implicat dezvoltarea și predarea metodelor de utilizare a indiciilor contextuale. De exemplu, [1] a dezvoltat o astfel de metodă pentru studenții din mediul universitar care citeau cu voce tare texte în care erau inserate cuvinte fără sens. Ea a fost validată ulterior de Quealy [18] cu elevii de liceu. Astfel de metode au fost predate în mod direct elevilor pentru a-și forma deprinderea de utilizare a contextului ca mijloc de derivare a semnificațiilor cuvintelor, în situații diverse. Ca urmare, educatorii și psihologii au dezvoltat abordări strategice mai flexibile pentru a obține rezultate semnificative. Un exemplu amplu este analiza cognitivă a sarcinii Sternberg [26; 27] care a încercat să-i învețe pe elevi și pe adulți să devină mai eficienți în utilizarea contextului ca parte a unei tehnici generale de formare a unui comportament specific. Rezultatele nu au fost concludente. Într-un studiu, instruirea părea să îmbunătățească învățarea din context; în altul, nu a făcut-o.

Alți cercetători au aplicat alte strategii pentru înțelegerea sensului unui cuvânt necunoscut. Un exemplu este studiul cercetătorilor Jenkins, Matlock și Slocum [11], care a comparat efectele a două abordări ale utilizării vocabularului: semnificațiile individuale ale cuvintelor și derivarea semnificației cuvintelor în activități variate de instruire și practică. Au măsurat efectele acestor două abordări atât asupra învățării individuale a cuvintelor, cât și a învățării în context. Grupul experimental care a utilizat tehnica de derivare a sensului a fost învățat o strategie generală pentru derivarea sensului cuvintelor necunoscute în care au fost subliniate folosirea indiciilor din context. Jenkins și colab. [11] au denumit această strategie generală prin acronimul SCANR (engl. Substitute, Check, Ask, Need, Revise). Instructajul a

fost următorul: Înlocuiți cu un cuvânt sau o expresie cuvântul necunoscut; Verificați enunțul pentru identificarea contextului care să vă susțină alegerea; Întrebați dacă substituția se potrivește tuturor indiciilor din context; Aveți nevoie de alt cuvânt sau altă expresie? Revizuiți alegerea pentru a se potrivi contextului. Lecțiile au fost predate folosind un scenariu, fiecare pas fiind predat, consolidat și evaluat. Elevii au beneficiat de multă exerciții practice (270 de cuvinte pe parcursul a 20 de sesiuni) sau de puțină practică (45 de cuvinte pe parcursul a 9 sesiuni). Un al doilea grup supus experimentului a primit instrucțiuni pentru identificarea sensului specific al cuvântului. Jenkins și colab. au evidențiat efecte semnificative atât pentru tehnică, cât și pentru cantitatea de exerciții, elevii având performanțe în ceea ce privește cunoașterea sensului cuvintelor individuale și prin derivare din context [12].

Alte studii au utilizat strategii mai generale, fără algoritmi specifici. Buikema [6], profesor de liceu, a dezvoltat o secvență de 5 zile de lecții cu clasa întreagă, învățându-i pe elevi să folosească indicii în context. Ea a început cu ghicitori și metafore. Aplicând un test de vocabular neanunțat, a observat efecte semnificative pentru tehnica derivării cuvintelor în context, pentru experiment folosind o nuvelă a lui Edgar Allen Poe.

Abordări mai recente s-au îndepărtat de procesele specifice pentru o tehnică generală a învățării cuvintelor în context. Un exemplu este programul de formare al lui Goerss și colab. [9] derulat într-o sesiune individuală de învățare. Elevii au primit îndrumări generale privind modul de identificare a sensurilor cuvintelor în context și li s-a spus să gândească cu voce tare în timp ce citesc cuvinte fără sens inserate într-un text. Instructajul implica sensibilitate generală la cuvinte necunoscute și utilizarea atât a cunoașterii contextului general, cât și a indicațiilor specifice din text. Cercetătorii [9] le-au explicat elevilor că nu este necesar să elaboreze definiții complexe, însă le-au cerut să obțină toate informațiile disponibile despre un cuvânt. S-a constatat o creștere a numărului de cuvinte învățate în context la elevii cu care s-a interacționat, dar nu s-a folosit un grup de control pentru compararea rezultatelor și nu s-a cercetat dacă elevii ar fi făcut progrese similare exersând fără îndrumări. În acest studiu s-a trecut de la furnizarea explicită a indicațiilor de utilizare a indiciilor în context, la furnizarea de strategii cognitive, instruire și modelare privind învățarea, ceea ce a demonstrat că aceste abordări sunt eficiente în predare pentru ca elevii să devină mai experimentați în utilizarea contextului [12].

O problemă majoră în desfășurarea cercetărilor cu privire la efectele unei strategii cognitive concepute pentru a-i învăța pe elevi să obțină semnificațiile cuvintelor din context este stabilirea eficacității. Cercetătorii au comparat, în general, activități de învățare bazate pe analiza contextului cu așa-numiții participanți „de control” care au învățat o listă de cuvinte necunoscute. Există probleme cu ambele tipuri de activități, compararea predării unei strategii generale cu predarea cuvintelor specifice nu reprezintă o analogie corectă. Analiza contextuală nu ajută elevul să învețe cuvinte specifice, în schimb, este o strategie generală utilă elevilor să se familiarizeze cu cuvinte necunoscute într-o mare varietate de texte [12].

Scopul utilizării strategiilor didactice pentru învățarea cuvintelor în context este de a ajuta elevii să învețe cât mai multe cuvinte ocazional, pe măsură ce le întâlnesc în lectura de zi cu zi. Acest lucru conduce la formarea unui vocabular mai amplu, în timp. Dacă ei citesc un anumit număr de texte și întâlnesc 50.000 de cuvinte necunoscute pe parcursul unui an școlar,

un procent de 5% dintre ele va reprezenta procentul cuvintelor învățate, adică aproximativ 2.500 de cuvinte noi. Dacă un profesor poate preda de la 300 până la 400 de cuvinte pe an [14], cele 2.500 de cuvinte suplimentare învățate de către elevi în lectura ocazională sunt de 6 ori mai multe cuvinte decât ar putea fi predate de către profesori. Aceste estimări sugerează că efectele instruirii strategiei context-indiciu ar putea fi remarcabile, dar numai pe perioade de lectură relativ extinse. Pe de altă parte, dacă se predau 10 cuvinte noi într-o lecție și 8 dintre acestea sunt învățate, atunci elevul va ști cele 8 cuvinte mai bine decât dacă le-ar întâlni într-un singur fragment. Deci, pentru un singur fragment sau o serie de fragmente de text, este puțin probabil ca predarea directă a unui set de cuvinte să fie mai eficientă decât un set general de strategii de învățare în context [11].

Stahl și Fairbanks [24], în meta-analiza studiilor de vocabular, au constatat că exercițiile de vocabular au îmbunătățit semnificativ nu numai înțelegerea textelor care conțin cuvintele de învățat, ci și înțelegerea textului, în general. O altă constatare a fost faptul că grupul de elevi care primea instrucțiuni privind utilizarea indicilor în context era adesea asociat cu un grup de control care nu primea instrucțiuni sau exerciții practice [4; 6; 26; 21] sau nu a fost asociat cu niciun grup de control [9].

Se știe că orice strategie de învățare bazată pe context are cel puțin două condiții: a) elevii trebuie să fie conștienți de importanța concentrării pe cuvinte necunoscute și b) elevii trebuie învățați strategii specifice pentru înțelegerea acestor cuvinte în context. O „analiză fără instrucțiuni” nu include recomandări pentru examinarea contextului și nici nu presupune utilizarea strategiilor specifice predate. Prin urmare, pentru un grup de control la care nu s-au făcut recomandări, nu putem determina dacă efectele se datorează recomandărilor. Pentru a examina diferența dintre predarea strategiilor specifice sau a seturilor de indicii în context și conștientizarea nevoii elevilor de a acorda atenție cuvintelor necunoscute, trebuie comparată o strategie activă cu o activitate exclusiv practică, în care elevilor li se cer pur și simplu semnificațiile cuvintelor derivate din context, fără nicio instrucțiune specifică în procesul de învățare. După cum s-a menționat anterior, când studiile au inclus un astfel de contrast, cercetătorii [7; 17; 19; 21; 26] nu au reușit să găsească diferențe între grupul care aplica strategia și grupul care utiliza practica. Sternberg [26] a constatat că atât instruirea strategică, cât și activitatea practică au avut mai mult succes decât activitatea de memorare a definițiilor. Această descoperire sugerează cu tărie că efectele instruirii sunt mult mai vizibile în conștientizarea elevilor privind identificarea cuvintelor necunoscute în citirea textelor, decât ca rezultat al strategiilor specifice în care sunt predate și aplicate: limbajul, vocabularul, cunoștințele metalingvistice sau abilitatea de a vorbi despre ceea ce știu [12].

Scopul învățării prin utilizarea sensului cuvintelor în context este îmbogațirea vocabularului. Această activitate este adesea implicită și subconștientă [8; 20]. Când le cerem elevilor să verbalizeze învățarea în context sau să demonstreze calitatea învățării prin producerea unor forme convenționale, cum ar fi o definiție, îi putem evalua prin cât de bine folosesc limbajul (verbalizarea proceselor implicate în învățare, cuvintele utilizate, folosirea definițiilor sau a altor modalități de a vorbi despre semnificații), mai degrabă decât despre cât au învățat despre semnificația cuvintelor [2].

Această analiză subliniază mai multe dificultăți generale în aplicarea rezultatelor cercetărilor în practica educațională. În primul rând, deși se pot găsi recomandări pentru învățarea elevilor a unor proceduri pentru utilizarea semnificațiilor cuvintelor în context atât pentru articole, cât și pentru manuale, sunt foarte puține studii care examinează efectele unor astfel de instrucțiuni. Aceasta este, din nefericire, o situație destul de comună în educație. Principiile pedagogice sunt adesea derivate din intuiție sau din experiența unui profesor. Atât intuiția, cât și experiența trebuie să fie apreciate ca surse de cunoaștere. Cu toate acestea, pentru a avea o știință a educației, trebuie preluate informațiile din intuiție și experiență și validate prin cercetări bine concepute. În cazul strategiilor de predare pentru a învăța semnificațiile cuvintelor în context, nu sunt încă practici validate de cercetare.

În al doilea rând, tehnicile utilizate în studii au fost în principal recomandări verbale privind înțelegerea cuvintelor noi în context. Învățarea semnificațiilor cuvintelor în context nu a fost măsurată îndeajuns. Cu toate acestea, trebuie să se știe dacă utilizarea unei anumite metode va conduce la învățare. Generalizarea unei tehnici este destul de greu de realizat în cercetarea educațională, deoarece este nevoie de mult timp pentru identificarea efectelor aplicării acesteia. Metodele nu sunt dificil de conceput, dar sunt necesare cercetări îndelungate pentru a înțelege efectele asupra învățării obișnuite. Cercetările viitoare pot schimba concluziile de până acum. Este important pentru cadrele didactice să știe ce să predea, astfel încât să poată utiliza timpul de instruire pentru activități care le vor permite copiilor să citească mai mult texte complexe și antrenante.

În concluzie, recomandarea pe care o fac autorii [12] pentru profesorii care doresc îmbogățirea vocabularului elevilor prin utilizarea cuvintelor în context este de a-i încuraja pe elevi să citească multe texte cu un nivel suficient de provocare. Anderson, Wilson și Fielding [3] au constatat că creșterea cantității de lectură a elevilor (în engl. „Book Flood”), a îmbunătățit semnificativ vocabularul acestora. În cele din urmă, această tehnică pare a fi cea mai fiabilă abordare pentru îmbunătățirea cunoștințelor legate de semnificațiile cuvintelor, cu sau fără pregătire suplimentară, cu care susținătorii instruirii strategice specifice și educatorii cu puncte de vedere diverse sunt de acord [12].

## BIBLIOGRAFIE

1. AMES, W. S.. *The development of a classification scheme of contextual aids. Reading Research Quarterly*, 2, 1966. pp. 57-82. <https://doi.org/10.2307/747039>.
2. ANDERSON, R. C., & FREEBODY, P. Vocabulary knowledge. In J. T. GUTHRIE (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, DE: International Reading Association, 1981, pp. 77-117.
3. ANDERSON, R. C, WILSON, P. T., & FIELDING, L. G. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 1988, pp. 285-303.
4. ASKOV, E. N., & KAMM, K. Context clues: Should we teach a children to use a classification system in reading? *Journal of Educational Research*. 1976, 69, 341-344.
5. BAUMANN, J. F., & KAMEENUI, E. J. Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. In J. FLOOD, J. M. JENSEN, D. LAPP, & J. R. SQUIRE (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts*, 1991, pp. 604-632. New York: Macmillan.

6. BUIKEMA, J. L., & GRAVES, M. F. Teaching students to use context cues to infer word meanings. *Journal of Reading*, 36,1993, pp. 450-457.
7. CAMINE, D., KAMEENUI, E. J., & COYLE, G. Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words. *Reading Research Quarterly*, 19, 1984, pp. 188-204.
8. DURSO, F. T., & SHORE, W. J. Partial knowledge of word meanings. *Journal of Experimental Psychology: General*, 120, 1991, pp.190-202.
9. GOERSS, B. L., BECK, I. L., & MCKEOWN, M. G. *The development and assessment of an instructional intervention to influence the process of deriving meaning from context*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. 1994, April.
10. GRAVES, M. F. Vocabulary learning and instruction. In E. Z. ROTHKOPF & L. C. EHRI (Eds.), *Review of research in education*, 1986, Vol. 13, pp. 49-89. Washington, DC: American Educational Research Association.
11. JENKINS, J. R., MATLOCK, B., & SLOCUM, T. A. Two approaches to vocabulary instruction: The teaching of individual word meanings and practice in deriving word meaning from context. *Reading Research Quarterly*, 1989, 24, pp. 215-235.
12. KUHN M. R, STAHL, S.A., Teaching Children to Learn Word Meanings From Context: A Synthesis and Some Questions, In: *Journal of Literacy Research*, Volume 30, Number 1, 1998, pp. 119-138.
13. MCKEOWN, M. G. The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly*, 1985, 20, pp. 482-496.
14. NAGY, W. E. *Teaching vocabulary to improve reading comprehension* (NCTE Report No. 52384). Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 1989.
15. NAGY, W. E., & HERMAN, P. A. Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. MCKEOWN & M. E. CURTIS (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1987, pp. 19-35.
16. PALINSCAR, A. S., & BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1984, 2, pp. 117-175.
17. PATHBERG, J. P., GRAVES, M. F., & STIBBE, M. A. Effects of active teaching and practice in facilitating students' use of context clues. In J. A. NILES & L. A. HARRIS (Eds.), *Changing perspectives on research in reading/language processing and instruction*. Thirtythird yearbook of the National Reading Conference. Rochester, NY: National Reading Conference. 1984, pp. 146-151.
18. QUEALY, R. J. Senior high school students use of contextual aids in reading. *Reading Research Quarterly*, 1969, 4, pp. 512-533.
19. SAMPSON, M. R., VALMONT, W. J., & ALLEN, R. V. The effects of instructional cloze on the comprehension, vocabulary, and divergent production of third-grade students. *Reading Research Quarterly*, 1982,17, pp. 389-399.
20. SCHWANENFLUGEL, P. J., STAHL, S. A., & MCFALLS, E. L. *Partial word knowledge and vocabulary growth during reading comprehension*, Reading Research Report, 1997, No. 76. Athens, GA: National Reading Research Center.
21. SCHWARTZ, R. M., & RAPHAEL, T. E. Concept of definition: A key to improving students' vocabulary. *The Reading Teacher*, 1985a, 39, pp. 198-205.

22. SNOW, C. E. The development of definitional skill. *Journal of Child Language*, 1990, 17, pp. 697-710.
23. STAHL, S. A. Beyond the instrumental hypothesis: Some relationships between word meanings and comprehension. In P. J. Schwanenflugel (Ed.), *The psychology of word meanings* 1991, pp. 157-185. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
24. STAHL, S. A., & FAIRBANKS, M. M. The effects of vocabulary instruction: A modelbased meta-analysis. *Review of Educational Research*, 1986, 56, pp. 72-110.
25. STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 1986, 21, pp. 360-407.
26. STERNBERG, R. J. Most vocabulary is learned from context. In M. G. MCKEOWN & M. E. CURTIS (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* 1987, pp. 89-106. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 27.
27. STERNBERG, R. J., & POWELL, J. S. Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 1983, 38, pp. 878-893.
29. WHITE, T. G., GRAVES, M. F., & SLATER, W. H. Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82, pp. 281-290.

**ПОЛИФОНИЯ ВИДЕОРЕЯДА, МУЗЫКИ И СЛОВА КАК СРЕДСТВО  
РАСШИРЕНИЯ ГРАНИЦ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И  
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР». ИЗ ОПЫТА  
РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ**

**POLYPHONY OF VIDEO, MUSIC AND WORDS AS A MEANS OF EXPANDING  
THE BOUNDARIES OF THE ARTISTIC TEXT AND FORMING THE  
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS WHEN STUDYING THE  
NOVEL OF LEO TOLSTOY "WAR AND PEACE". FROM THE EXPERIENCE OF  
THE TEACHER**

*Шершун Ираида, учитель русского языка и литературы  
высшей дидактической степени,*

*Теоретический лицей им. А. С. Пушкина, мун. Бэлць  
Iraida Șerșun, teacher of russian language and literature,*

*Theoretical Lyceum A. S. Pușkin from Bălți*

ID ORCID 0000-0002-9454-2841

**CZU 37.016:821.161.1**

**Abstract**

This article substantiates the importance of mastering monological speech, "the basics of text formation", and expanding the boundaries of a literary text. The concepts of "dialogism", "carnival beginning", "polyphony of music, words and visual series" are considered in the study of the epic novel "War and Peace" by Lev Tolstoy. It is noted that the polyphony according to M.M. Bakhtin is addressed to the potential reader and promotes "the relationship between the literary text and the reader", the dialogue of cultures. It is argued that the formation of a student's communicative competence is an impulse for the development of spiritual and intercultural values of the individual. The content of the stages of working with the text, which contributes to the formation of national and cultural identity, is revealed.